

İlahiyat Fakóltesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Tutumları ve Lisans Eğitimi Deneyimleri

Sümeýra ARICAN¹

Öz

Eleştirel düşünme, bireylerin bilgileri analiz etme, mantıklı ve sistemli bir biçimde düşünme ve bilgileri değerlendirme yetkinliklerini kapsayan temel bir beceridir. Eleştirel düşünme becerileri, özellikle eğitim süreçlerinde kazanılan ve geliştirilen temel yetkinlikler arasında yer alır. Öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması, öğrencilerine etkili öğretim sağlamalarında kritik bir role sahiptir. Bu bağlamda, İlahiyat Fakóltesi gibi öğretmen adayı yetiştiren kurumlar, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda önemli bir sorumluluğa sahiptir. İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyi ve bu becerileri etkileyen faktörler üzerine yapılan bu araştırma, lisans eğitim sürecinin ve fakólte dışı kaynakların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırma, Türkiye genelinde 669 İlahiyat Fakóltesi öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, lisans eğitiminin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı; özellikle son sınıf öğrencilerinin ve akademik kariyere yönelik hedefleri olan bireylerin daha yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Fazla sosyal medya kullanımının eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu; buna karşılık, kitap okuma alışkanlığının ise bu becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, lisans eğitim süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamakta, öğrencilere farklı perspektifler sunacak ve okuma alışkanlıklarını teşvik edecek pedagojik stratejilerin benimsenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Yüksek Din Öğretimi, Eleştirel Düşünme, Lisans Eğitimi, Öğretmen Adayı

Critical Thinking Attitudes and Undergraduate Education Experiences of Theology Faculty Students

Abstract

Critical thinking is a fundamental skill that involves analyzing information, thinking logically and systematically, and evaluating knowledge. This competency, especially acquired and developed through educational processes, is crucial for teacher candidates to impart effective teaching to their students. Institutions like theology faculties, which train teacher candidates, are responsible for nurturing their students' critical thinking capabilities. This study, examining the level of critical thinking skills among theology faculty students and the influencing factors, centers on the influence of undergraduate education processes and external resources on critical thinking abilities. The research, in which the survey model, one of the quantitative research methods, was used, was conducted with 669 students of the Faculty of Theology across Turkey. The research findings indicate that undergraduate education significantly contributes to developing critical thinking skills; in particular, senior students and those with academic career aspirations exhibit higher critical thinking proficiency. It has been identified that excessive social media usage adversely affects critical thinking skills, while the practice of book reading positively contributes to their enhancement. These findings highlight the necessity of reconfiguring undergraduate educational processes to better support the cultivation of students' critical thinking skills, embracing pedagogical strategies that offer diverse perspectives, and fostering reading habits to enhance these pivotal competencies.

Key Words: Religious Education, Higher Religious Education, Critical Thinking, Undergraduate Education, Pre-service Teacher


Atıf İçin / Please Cite As:

Arıcan, S. (2025). İlahiyat Fakóltesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Tutumları ve Lisans Eğitimi Deneyimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 1-21. doi:10.33206/mjss.1442691

Geliş Tarihi / Received Date: 25.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 09.05.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakóltesi, sumeyra.arican@yalova.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-3158-1840

Giriş

İlahiyat Fakültesi hem sahih dini bilgi üreten hem de toplumun dini anlayışını şekillendiren uzman bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yükseköğretim kurumlarıdır. İlahiyat Fakültesi bilimsel çalışmalar yoluyla dini bilgi üreten ve araştırmacı, öğretmen, din görevlisi yetiştiren yükseköğretim kurumudur. İlahiyat Fakültesi günümüzde, toplumun dini anlayışını evrensel etik değerler çerçevesinde şekillendirmeyi, disiplinler arası iş birliği ile din olgusunu temel kaynaklarından araştırmayı ve dini konularda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları üretmeyi hedeflemektedir (Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2023). Ayrıca bu fakülteler, sahih dini bilgiyi üretme, bilimsel araştırmalar yapma ve topluma rehberlik edebilecek yetkin ilahiyatçılar yetiştirme gibi hedefler benimsemiştir (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2023; İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2023; Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2023). Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinde çeşitli becerilere sahipl yetkin bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Yetkin bireyler olarak yetişmeleri için bu fakültelerde eğitim gören öğrencilerin çeşitli bilgi, beceri ve yeteneklere ihtiyacı bulunmaktadır. Bunlardan biri de eleştirel düşünme becerisidir.

Eleştirel düşünme, bireylerin karmaşık problemleri analiz edebilme, mantıklı sonuçlar çıkarma ve güvenilir bilgiye ulaşma süreçlerinde önemli rol oynayan temel bir beceridir (Ennis, 2011; Facione, 1990). Bu bağlamda, İlahiyat Fakültesi'nde eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, onların toplumsal ve mesleki yaşamlarında daha bilinçli, sorumlu ve etkili kararlar verebilmelerini de destekler. Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin farklı perspektifleri değerlendirebilmelerini, sorunları derinlemesine analiz edebilmelerini ve daha tutarlı, sağlam argümanlar geliştirmelerini sağlar. Bu beceriler, mezuniyet sonrasında karşılaşacakları profesyonel ve toplumsal zorluklarla başa çıkmalarına ve etkili çözümler üretmelerine temel oluşturacaktır.

Eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. Eleştirel düşünme, bir eylemi gerçekleştirmeden ya da bir inanca bağlanmadan önceki sorgulama, derinlemesine düşünme ve sonrasında karar verme sürecini ifade etmektedir. Bu beceri, yeniliklere açık olma, güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşma, başkalarının düşüncelerine saygı duyma ve bilimsel ile bütüncül bir perspektiften değerlendirme yapabilme gibi çok yönlü ve karmaşık zihinsel etkinlikleri içeren bir süreçtir (Yılmaz Özelçi, 2012). Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi analiz etme, mantıklı ve sistemli bir şekilde düşünme ve bilgiyi değerlendirme yeteneğidir. Bu beceri, karşılaşılan bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamak, argümanları değerlendirmek ve karmaşık problemleri çözmek için gereklidir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, eğitim müfredatlarında ve pedagojik yaklaşımlarda merkezi bir rol oynamaktadır. Bu beceriye doğuştan sahipl olunmamakta, eğitim aracılığıyla kazandırılmakta ve geliştirilmektedir. Özellikle, yetkin bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen dini yüksek öğretim kurumlarındaki bireylerin bu beceriye sahipl olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, dini yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarının ve bu tutumlar üzerinde etkileri olan faktörlerin belirlenmesi, eğitim kalitesinin ve etkinliğinin artırılması açısından önem arz etmektedir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları, sosyo-demografik faktörlerin ve dini yüksek öğretimde sunulan eğitimin bu tutumları nasıl etkilediği, lisans eğitim sürecinde uygulanan pedagojik yöntemler ve ders içi ile ders dışı etkinliklerin eleştirel düşünme yetilerinin gelişimine katkısı gibi konular araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarını şekillendiren lisans eğitimi deneyimlerini ele almak, bu becerinin öğrenciler tarafından nasıl içselleştirildiğini ve eğitim programlarının bu sürece katkısını anlamak açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri hangi seviyededir ve nasıl bir profile sahiptir?
- Sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, istihdam tercihi, kişilik özelliği, sosyal medya kullanım süresi, kitap okuma sayısı, kitap türü) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
- İlahiyat Fakültesi'nde sunulan eğitim, öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarını nasıl etkilemektedir?
- İlahiyat Fakültesi lisans eğitimi sürecinde uygulanan pedagojik yöntem ve yaklaşımlar öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerinin gelişimine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ders içi ve ders dışı etkinliklerin rolü ve etkisi nedir?

Bu çalışmanın temel amacı, İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin eleştirel dőřünme becerileri üzerinde etkili olan faktörleri ve bu becerilerin lisans eğitimi süreçlerinde nasıl geliştirildiğini analiz etmektir. Araştırmanın odağı, öğrencilerin bu temel beceriyi nasıl edindiklerini ve hangi faktörlerin, bu becerinin gelişimine olumlu ya da olumsuz katkı sağladığını belirlemektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin sınıf düzeyleri, istihdam hedefleri, sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve kitap okuma davranışlarının eleştirel dőřünme yetenekleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, pedagojik yaklaşımlar ve ders dışı etkinliklerin, eleştirel dőřünme becerilerinin gelişiminde oynadığı roller de araştırma konuları arasındadır.

Eleştirel dőřünme becerisi, öğretmen adaylarının eğitimlerinde daha başarılı olmalarını sağlayan ve verilen eğitimi kalitesini artıran kilit bir faktördür. Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel dőřünme becerileri, gelecek nesillerin bu becerileri kazanmaları için temel teşkil etmektedir. İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin eleştirel dőřünme tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi, yükseköğretimdeki eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Eleştirel dőřünme, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel konularda daha bilinçli ve duyarlı bireyler olarak yetişmelerinde de etkili bir araçtır. Bu yüzden, İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin bu becerilerini geliştirmek, onların hem akademik hem de mesleki gelecekleri için büyük bir öneme sahiptir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, yüksek din öğretimi alanında eğitim gören öğrencilerin eleştirel dőřünme tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri nicel bir metodoloji yöntemi kullanılarak incelemektedir. Tarama modelinin benimsendiği araştırmada, öğrencilerin eleştirel dőřünme becerilerine ilişkin tutumları, görüşleri ve davranışları mevcut koşulları içinde belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama araştırmalarıyla; kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış ve beklentilerinin kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tespit edilmesi amaçlanmaktadır (İslamoğlu & Alınaık, 2016:99; Gürbüz & şahin, 2014:103).

Evren - Örnekleme

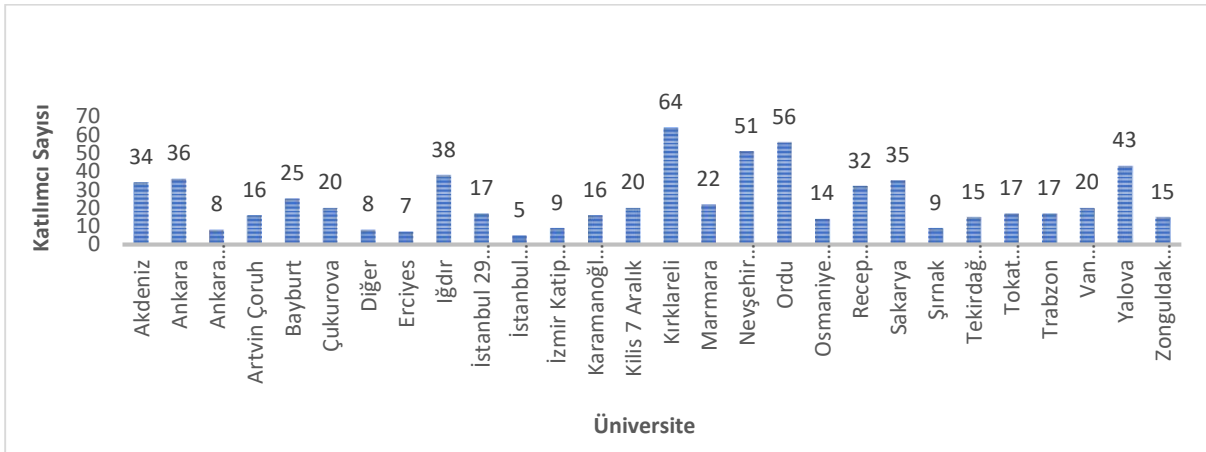
Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde 2023-2024 akademik yılı itibariyle İlahiyat ya da İslami İlimler lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurumu'ndan edinilen verilere göre Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumlarında her yıl yaklaşık 20.000 öğrenci eğitim almaktadır (YÖK, 2023). Bu da beř yıllık eğitim süresi boyunca toplamda 100.000 öğrencinin yüksek din eğitimi aldığını göstermektedir. Karagöz'ün (2016: 288) önerdiği gibi, 100.000 kişilik bir evren için örnekleme büyüklüğünün en az 384 olması gerekmektedir. Araştırmada bu kapsamda 2023-2024 eğitim öğretimi yılı itibariyle İlahiyat/İslami İlimler Fakóltesi'ne devam eden 670 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcılara, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik ve kartopu örnekleme stratejilerinden yararlanılarak ulaşılmıştır. Bu yöntemler, araştırmacılara, ulaşılması kolay ve araştırmaya katılmayı kabul eden bireyler üzerinde çalışma yapma (Erkuř, 2009: 98) ve katılımcıların öneri ve yönlendirmeleriyle diğer aday katılımcılara ulaşma (Gürbüz & şahin, 2015:131; Creswell, 2017: 129) imkânı sunmaktadır. Bu araştırmada, araştırma kriterlerine uygun katılımcılara (öğrencilere) ulaşılmış, onların önerileriyle diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırma, uygun örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılan 669 katılımcı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örnekleme ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

| Değişken Türü | Değişken Düzeyi | n | % | Değişken Türü | Değişken Düzeyi | n | % | |
|----------------------------------|-------------------------------|-------|-------|-------------------------------------|-----------------|------------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 477 | 71,3 | Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi | 0 saat | 12 | 1,8 | |
| | Erkek | 192 | 28,7 | | 1 saat | 131 | 19,6 | |
| | Toplam | 669 | 100 | | 2 -3 saat | 364 | 54,4 | |
| Sınıf Düzeyi | İkinci Sınıf | 82 | 12,3 | Yıllık Kitap Okuma Sayısı | 4 saat ve üzeri | 162 | 24,2 | |
| | Üçüncü sınıf | 252 | 37,7 | | Toplam | Toplam | 669 | 100 |
| | Dördüncü Sınıf | 335 | 50,1 | | | 1-3 arası | 205 | 30,6 |
| | Toplam | 669 | 100,0 | | | 4-11 arası | 264 | 39,5 |
| Öğrencilerin İstihdam Tercihleri | DKAB Dersi Öğretmeni | 250 | 37,4 | Hiç okumayan | 12-25 arası | 108 | 16,1 | |
| | Akademisyen | 150 | 22,4 | | 26 ve üzeri | 45 | 6,7 | |
| | Din Görevlisi | 120 | 17,9 | | Toplam | 47 | 7,0 | |
| | İHL Meslek Dersleri Öğretmeni | 82 | 12,3 | | Toplam | 669 | 100 | |
| | Diğer | 67 | 10,0 | | | | | |
| Toplam | 669 | 100,0 | | | | | | |

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan 669 öğrencinin %71,3'ünü (477 kişi) kadın ve %28,7'sini (192 kişi) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında ise, katılımcıların %12,3'ü (82 kişi) ikinci sınıf, %37,7'si (252 öğrenci) üçüncü sınıf, %50,1'i (335 öğrenci) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların istihdam tercihleri çeşitlilik göstermektedir. %37,4'ü (250 kişi) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretmeni olmayı tercih ederken, %22,4'ü (150 kişi) akademisyen, %17,9'u (120 kişi) din görevlisi, %12,3'ü (82 kişi) İmam Hatip Lisesi (İHL) meslek dersleri öğretmeni ve %10'u (67 kişi) ise diğer meslekleri tercih etmektedir. Günlük sosyal medya kullanım süresiyle ilgili verilere göre, öğrencilerin %1,8'i (12 kişi) sosyal medyayı hiç kullanmamaktadır, %19,6'sı (131 kişi) 1 saat, %54,4'ü (364 kişi) 2-3 saat ve %24,2'si (162 kişi) 4 saat ve üzeri sosyal medya kullanmaktadır. Yıllık kitap okuma sayısına göre ise, öğrencilerin %30,6'sı (205 kişi) yılda 1-3 kitap okurken, %39,5'i (264 kişi) 4-11 kitap, %16,1'i (108 kişi) 12-25 kitap ve %6,7'si (45 kişi) 26 ve üzeri kitap okumaktadır. Hiç kitap okumayanların oranı ise %7 (47 kişi) olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Okuduğu Üniversite Bilgileri



Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde kişisel soruların yer aldığı anket formunun yanı sıra Yılmaz Özelçi (2012) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Etik Kurul izni alınmasının ardından veriler gönüllülük esasına dayalı olarak Google Formlar aracılığıyla Aralık (2023) ve Ocak (2024) aylarında toplanmıştır. Araştırma kapsamında, “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılarak, Türkiye genelinde cinsiyet, yaş, sınıf, istihdam tercihi, kişilik özellikleri, sosyal medya kullanım süresi, kitap okuma sayısı ve okunan kitap türü gibi çeşitli sosyo-demografik değişkenler temelinde veri toplanmıştır. Elde edilen veri seti, eleştirel düşünme becerilerini ve bunların farklı değişkenlerle ilişkisini betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen bu araçların öncelikle ölçek maddeleri arasındaki iç tutarlılık düzeyini gösteren bir değer olarak Cronbach's Alpha katsayı hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörü (Bilgi Toplamaya İsteklilik) 4 madde; ikinci faktörü (Özdüzenleme) 5 madde; üçüncü faktörü (Çıkarımda Bulunma) 3 madde ve dördüncü faktörü (Kanıtı Dayalı Karar Verme) 3 madde, beşinci faktörü (Neden Aramaya Açıklık) 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Biraz Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilebilecek maksimum puan 95, minimum puan ise 19'dur. Ölçeğin 1,3,5,7,11,14,16,17. maddeleri ters maddelerdir. 19 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan “Eleştirel Düşünme Ölçeği”nin ‘Bilgi Toplamaya İsteklilik’ için güvenilirlik katsayısı 0,70, ‘Özdüzenleme’ için 0,64 ve ‘Çıkarımda Bulunma’ için 0,52, ‘Kanıtı Dayalı Karar Verme’ için 0,54 ve ‘Neden Aramaya Açıklık’ için 0,56 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısının (α) 0,72 olduğu saptanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarının puanlarının iç tutarlılık katsayıları 0,58 ile 0,67 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre aracın oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2016: 391).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 29 paket programı kullanılarak betimsel ve ilişkisel istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. İlişkisel istatistiksel analizlere geçilmeden önce, veri setinin parametrik testler için gerekli olan varsayımları karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Merkezi dağılım ölçüleri (aritmetik ortalama, mod, medyan değerleri), çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram grafikleri incelenmiştir. Test sonuçlarına göre, veri setinin normal

dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş ve analiz yöntemleri buna göre belirlenmiştir. Betimsel istatistikler aracılığıyla, örneklem demografisi, öğrencilerin eleştirel düşünme ölçek puanları ve diğer ilgili değişkenlerin dağılımları incelenmiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerileri ile farklı değişkenler arasındaki ortalama farklılıklarını test etmek için t testi ve ANOVA testi gerçekteştirilmiştir. Bu analizler, bağımsız değişkenlerin eleştirel düşünme puanları üzerindeki etkisinin boyutunu ve anlamlılığını belirlemek için kullanılmıştır.

Çarpıklık katsayısı +1.0-1.0 sınırları içinde ise puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır. Veri seti analizlerine 670 katılımcı ile başlanmıştır. Buna göre sadece Neden Aramaya Açıklık faktörünün çarpıklık değeri -1,157 ve basıklık değeri 1,530'dur. Diğer faktörlerde çarpıklık değerleri -0,045 ile 0,992 arasında, basıklık değerleri -0,045 ile 0,874 arasında değişmektedir. İlgili faktördeki sapmanın giderilmesi için uç değerler çıkarılarak çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Buna göre 670 katılımcıdan oluşan veri setinde 1 uç değer veri setinden çıkartıldığında, tüm faktörlerin normal dağılım sağladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ve faktörlerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3. Veri Dağılımının Normalliğini Değerlendirmeye Yönelik Betimleyici İstatistikler

| Ölçek | Faktörler | Katılımcı Sayısı | AO (Mean) | Ortanca (Medyan) | Tepedeğer (Mod) | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|--------------------------|----------------------------|------------------|-----------|------------------|-----------------|----------------------|---------------------|
| Eleştirel Düşünme Ölçeği | Bilgi Toplamaya İsteklilik | 669 | 16.2466 | 16 | 16 | -,557 | ,312 |
| | Özdüzenleme | 669 | 19.3513 | 19 | 18 | -,406 | ,291 |
| | Çıkarımda Bulunma | 669 | 12.9686 | 13 | 15 | -,968 | ,799 |
| | Kanıtı Dayalı Karar Verme | 669 | 9.4006 | 9 | 10 | -,039 | -,340 |
| | Neden Aramaya Açıklık | 669 | 15.5022 | 16 | 18 | -1,154 | 1,523 |
| | Ölçeğin Geneli | 669 | 73.4694 | 73 | 69 | ,040 | -,238 |

Tablodaki değerler incelendiğinde “Eleştirel Ölçeği” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen veri setinin merkezi eğilim ölçülerinin -aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin ile tepedeğerinin- birbirine yakın bir sayısal değere sahip olduğu görülmektedir. Merkezi dağılım ölçülerinin birbirine yakın olması veri setinin normal dağılım gösterdiği (Can, 2014, 82) şeklinde değerlendirebilir. Normal bir dağılımda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,00 ile -1,00 aralığında olması beklenmektedir (Gürbüz - şahin, 2014, 210). Tablodaki bu katsayıların da -Neden Aramaya Açıklık alt boyutu haricinde- belirtilen değer aralığında olduğu görülmektedir. Normalliğin tespiti için ayrıca histogram grafikleri de incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Kolmogorov- Smirnov testi de yapılmış ve p değerleri <.001 çıkmıştır. Söz konusu değerler ve değerlendirmeler neticesinde veri setinin normale oldukça yakın bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin normal dağılıma sahip olması varsayımından hareketle analizlerde parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Bu kapsamda veri seti; araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimleyici analizlerin yanı sıra parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA testi) yoluyla test edilmiştir. ANOVA testi sonucunda H1 (alternatif) hipotezinin doğrulandığı durumlarda ise çoklu karşılaştırmalarda değişkenin grupları farklı gözlem sayısına sahip olduğu için gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonları karşılaştırabilen Scheffe testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği üç ya da daha fazla kategorili değişkenlerde ise Welch ve Tamhane's T2 testinden yararlanılmıştır. Çalışmada istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi $p < ,05$ alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçek geneli ve alt boyutlarına yönelik analiz sonuçları bulgular şeklinde aşağıda sunulmuştur.

| Ölçek | Sayı | Ort | SS |
|-------------------------------|------|-------|------|
| Eleştirel Düşünme Ölçek Genel | 669 | 73,46 | 8,11 |
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | 669 | 16,24 | 2,65 |
| Özdüzenleme | 669 | 19,35 | 3,07 |
| Çıkarımda Bulunma | 669 | 12,96 | 1,96 |
| Kanıtı Dayalı Karar Verme | 669 | 9,40 | 2,77 |
| Neden Aramaya Açıklık | 699 | 15,50 | 3,25 |

Bu tabloya göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Bu ölçeğin ortalaması yaklaşık olarak 3.8'dir [(95:19)]. Beşli likert tipinde olduğu için bu sonuç, ölçeğin orta noktasının üzerindedir.

Öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre eleştirel düşünme tutumlarında anlamlı farklılığın tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme tutumları incelendiğinde, ölçek genelinde ($t_{(667)}=-1,031$, $p=,303>0,05$) ve alt boyutlarında (sırasıyla $t_{(667)}=-,471$, $p=,638>0,05$; $t_{(667)}=-,681$, $p=,496>0,05$; $t_{(667)}=-1,785$, $p=,075>0,05$; $t_{(667)}=,243$, $p=,808>0,05$; $t_{(667)}=-,670$, $p=,503>0,05$) kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan t testi ve varyans analiz sonuçlarına göre katılımcıların eleştirel düşünme tutumları akademik not ortalaması, mezun olunan lise türü, anne- baba eğitim durumu, anne-baba tutumları, kişilik özellikleri ve yerleşim yerine göre de farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort | F Anova | P Anova | Fark Scheffe |
|----------------------------|----------|-----|-------|------|-----------------|-----------------|------|-------------|---------|---------|--------------|
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | 2. sınıf | 82 | 15,97 | 2,51 | G. arası | 40,638 | 2 | 20,319 | 2,897 | ,056 | — |
| | 3. sınıf | 252 | 16,00 | 2,86 | G. içi | 4671,667 | 666 | 7,015 | | | |
| | 4. sınıf | 335 | 16,49 | 2,50 | | | | | | | |
| | Toplam | 669 | 16,24 | 2,65 | Toplam | 4712,305 | 668 | | | | |
| Özdüzenleme | 2. sınıf | 82 | 18,74 | 2,95 | G. arası | 75,596 | 2 | 37,798 | 4,025 | ,018 | — |
| | 3. sınıf | 252 | 19,13 | 3,15 | G. içi | 6254,856 | 666 | 9,392 | | | |
| | 4. sınıf | 335 | 19,66 | 3,01 | | | | | | | |
| | Toplam | 669 | 19,35 | 3,07 | Toplam | 6330,451 | 668 | | | | |
| Çıkarımda Bulunma | 2. sınıf | 82 | 12,79 | 1,85 | G. arası | 12,558 | 2 | 6,279 | 1,625 | ,198 | — |
| | 3. sınıf | 252 | 12,84 | 2,18 | G. içi | 2573,783 | 666 | 3,865 | | | |
| | 4. sınıf | 335 | 13,10 | 1,81 | | | | | | | |
| | Toplam | 669 | 12,96 | 1,96 | Toplam | 2586,341 | 668 | | | | |
| Kanıtı Dayalı Karar Verme | 2. sınıf | 82 | 9,59 | 2,55 | G. arası | 8,701 | 2 | 4,350 | ,563 | ,570 | — |
| | 3. sınıf | 252 | 9,26 | 2,87 | G. içi | 5145,939 | 666 | 7,727 | | | |
| | 4. sınıf | 335 | 9,45 | 2,75 | | | | | | | |
| | Toplam | 669 | 9,40 | 2,77 | Toplam | 5154,640 | 668 | | | | |
| Neden Aramaya Açıklık | 2. sınıf | 82 | 15,10 | 3,35 | G. arası | 34,210 | 2 | 17,105 | 1,613 | ,200 | — |
| | 3. sınıf | 252 | 15,34 | 3,35 | G. içi | 7061,036 | 666 | 10,602 | | | |
| | 4. sınıf | 335 | 15,71 | 3,15 | | | | | | | |
| | Toplam | 669 | 15,50 | 3,25 | Toplam | 7095,247 | 668 | | | | |
| Ölçek Geneli | 2. sınıf | 82 | 72,21 | 7,44 | G. arası | 631,620 | 2 | 315,810 | 4,850 | ,008 | c ile b |
| | 3. sınıf | 252 | 72,59 | 8,10 | G. içi | 43363,002 | 666 | 65,110 | | | |
| | 4. sınıf | 335 | 74,43 | 8,18 | | | | | | | |
| | Toplam | 669 | 73,46 | 8,11 | Toplam | 43994,622 | 668 | | | | |

$p<0,05$ (a 2. sınıf, b 3. sınıf, c 4. sınıf)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme tutumları ölçek genelinde ($F(2, 666) = 4,850$; $p<,05$) anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarının 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdüzenleme alt boyutu p değeri ,018 ile ,05'ten küçük çıkmasına rağmen post hoc testlerinden Scheffe de farklılığın kaynağı tespit edilememiştir. Tukey gibi diğer post hoc testleri söz konusu farklılığın kaynağını tespit etmiş olsa da araştırmada Scheffe yöntemi tercih edildiği için bu bilgilere yer verilmemiştir.

Tablo 5'te katılımcıların istihdam tercihlerine göre eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Tutumlarının İstihdam Tercihine Göre Farklılaşma Durumu

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort | F Anova | P Anova | Fark Scheffe |
|----------------------------|---------|-------|-------|------|-----------------|-----------------|------|-------------|---------|---------|--------------|
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | DKAB | 250 | 16,11 | 2,43 | G. arası | 148,216 | 4 | 37,054 | 5,5391 | <.001 | b ile a, c |
| | Akade | 150 | 17,01 | 2,38 | G. içi | 4564,089 | 664 | 6,874 | | | |
| | Din G | 120 | 15,57 | 3,05 | | | | | | | |
| | İhl Mes | 82 | 16,32 | 2,89 | | | | | | | |
| | Diğer | 67 | 16,11 | 2,59 | Toplam | 4712,305 | 668 | | | | |
| Toplam | 669 | 16,24 | 2,65 | | | | | | | | |

Tablo 5. Devamı

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort | F Anova | P Anova | Fark Scheffe |
|---------------------------|---------|-------|-------|------|-----------------|-----------------|------|-------------|---------|---------|---------------|
| Özdüzenleme | DKAB | 250 | 19,23 | 2,94 | G. arası | 43,857 | 4 | 10,964 | 1,158 | ,328 | |
| | Akade | 150 | 19,70 | 3,19 | G. içi | 6286,594 | 664 | 9,468 | | | |
| | Din G | 120 | 19,04 | 3,01 | | | | | | | |
| | İhl Mes | 82 | 19,65 | 3,01 | | | | | | | |
| | Diğer | 67 | 19,16 | 3,45 | Toplam | 6330,451 | 668 | | | | — |
| Çıkarımda Bulunma | DKAB | 250 | 12,96 | 1,96 | G. arası | 52,708 | 4 | 13,177 | 3,453 | ,008 | |
| | Akade | 150 | 13,42 | 1,71 | G. içi | 2533,633 | 664 | 3,816 | | | |
| | Din G | 120 | 12,61 | 2,02 | | | | | | | |
| | İhl Mes | 82 | 12,67 | 2,09 | | | | | | | |
| | Diğer | 67 | 12,97 | 2,11 | Toplam | 2586,341 | 668 | | | | b ile c |
| Kamıta Dayalı Karar Verme | DKAB | 250 | 9,20 | 2,71 | G. arası | 120,469 | 4 | 30,117 | 3,972 | ,003 | |
| | Akade | 150 | 10,16 | 2,84 | G. içi | 5034,171 | 664 | 7,582 | | | |
| | Din G | 120 | 9,11 | 2,67 | | | | | | | |
| | İhl Mes | 82 | 8,98 | 2,89 | | | | | | | |
| | Diğer | 67 | 9,46 | 2,63 | Toplam | 5154,640 | 668 | | | | b ile a, c, d |
| Neden Aramaya Açıklık | DKAB | 250 | 15,21 | 3,49 | G. arası | 222,438 | 4 | 55,609 | 5,373 | <.001 | |
| | Akade | 150 | 16,38 | 2,91 | G. içi | 6872,809 | 664 | 10,351 | | | |
| | Din G | 120 | 15,23 | 2,92 | | | | | | | |
| | İhl Mes | 82 | 14,69 | 3,51 | | | | | | | |
| | Diğer | 67 | 16,07 | 2,87 | Toplam | 7095,247 | 668 | | | | b ile a, d |
| Ölçek Geneli | DKAB | 250 | 72,72 | 7,69 | G. arası | 2228,164 | 4 | 557,041 | 8,856 | <.001 | |
| | Akade | 150 | 76,68 | 7,97 | G. içi | 41766,458 | 664 | 62,901 | | | |
| | Din G | 120 | 71,58 | 7,88 | | | | | | | |
| | İhl Mes | 82 | 72,34 | 8,62 | | | | | | | |
| | Diğer | 67 | 73,79 | 7,91 | Toplam | 43994,622 | 668 | | | | b ile a, c, d |
| Toplam | 669 | 73,46 | 8,11 | | | | | | | | |

p<0,05. (a DKAB, b Akademisyen, c Din Görevlisi, d İHL Meslek)

Tablo 5'e göre akademisyen olmak isteyen katılımcıların eleştirel düşünme tutumları öğretmen (DKAB ve İHL Meslek) ve din görevlisi olmak isteyen katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ölçek genelinde akademisyen olmayı tercih eden öğrenciler en yüksek ortalama puana (76,68) sahipken, din görevlisi olmayı tercih edenler en düşük (71,58) ortalama puana sahiptir. Akademisyen olmayı tercih eden İlahiyat Fakültesi öğrencileri, eleştirel düşünme ölçeğinin tüm boyutlarında en yüksek ortalama puanları alırken, din görevlisi olmayı hedefleyenler genellikle en düşük puanları almışlardır. Bu sonuçlar, akademisyen olarak çalışmayı düşünmenin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli boyutlarını olumlu yönde etkilediğini gösterirken, diğer istihdam tercihlerinin bu beceriler üzerindeki etkisinin daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Özdüzenleme, istihdam tercihinin bağlı olarak farklılık göstermeyen tek boyuttur, bu da farklı kariyer yollarındaki bireylerin bu özelliğe benzer düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6'da katılımcıların günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 6. Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumları

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ortalaması | F Anova | p Anova | Fark Scheffe |
|----------------------------|-----------|-----|-------|------|-----------------|-----------------|------|--------------------|---------|---------|--------------|
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | 0-1 saat | 131 | 16,60 | 2,50 | G. arası | 65,804 | 3 | 21,935 | 3,139 | ,025 | |
| | 2-3 saat | 364 | 16,25 | 2,68 | G. içi | 4646,501 | 665 | 6,987 | | | |
| | 4 saat ve | 162 | 15,83 | 2,67 | | | | | | | |
| | 0 saat | 12 | 17,58 | 2,10 | Toplam | 4712,305 | 668 | | | | — |
| | Toplam | 669 | 16,24 | 2,65 | | | | | | | |
| Özdüzenleme | 0-1 saat | 131 | 19,83 | 3,01 | G. arası | 153,326 | 3 | 51,109 | 5,502 | <.001 | |
| | 2-3 saat | 364 | 19,51 | 3,02 | G. içi | 6177,126 | 665 | 9,289 | | | |
| | 4 saat ve | 162 | 18,54 | 3,11 | | | | | | | |
| | 0 saat | 12 | 20,16 | 3,18 | Toplam | 6330,451 | 668 | | | | a ile c |
| | Toplam | 669 | 19,35 | 3,07 | | | | | | | |

Tablo 6. Devamı

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ortalaması | F Anova | p Anova | Fark Scheffe |
|---------------------------|------------------|-------|-------|--------|-----------------|-----------------|------|--------------------|---------|---------|------------------|
| Çıkarımda Bulunma | 0-1 saat | 131 | 13,06 | 1,90 | G. arası | 12,311 | 3 | 4,104 | 1,060 | ,365 | |
| | 2-3 saat | 364 | 12,97 | 1,99 | G. içi | 2574,030 | 665 | 3,871 | | | |
| | 4 saat ve 0 saat | 162 | 12,81 | 1,98 | | | | | | | |
| | 12 | 13,75 | 1,42 | Toplam | 2586,341 | 668 | | | | | — |
| | Toplam | 669 | 12,96 | 1,96 | | | | | | | |
| Kanıtı Dayalı Karar Verme | 0-1 saat | 131 | 9,64 | 3,03 | G. arası | 40,090 | 3 | 13,363 | 1,737 | ,158 | |
| | 2-3 saat | 364 | 9,48 | 2,71 | G. içi | 5114,550 | 665 | 7,691 | | | |
| | 4 saat ve 0 saat | 162 | 9,08 | 2,68 | | | | | | | |
| | 12 | 8,33 | 2,64 | Toplam | 5154,640 | 668 | | | | | — |
| | Toplam | 669 | 9,40 | 2,77 | | | | | | | |
| Neden Aramaya Açıklık | 0-1 saat | 131 | 15,58 | 3,30 | G. arası | 15,721 | 3 | 5,240 | ,492 | ,688 | |
| | 2-3 saat | 364 | 15,55 | 3,23 | G. içi | 7079,526 | 665 | 10,646 | | | |
| | 4 saat ve 0 saat | 162 | 15,27 | 3,29 | | | | | | | |
| | 12 | 16,16 | 3,29 | Toplam | 7095,247 | 668 | | | | | — |
| | Toplam | 669 | 15,50 | 3,25 | | | | | | | |
| Ölçek Geneli | 0-1 saat | 131 | 74,71 | 8,24 | G. arası | 915,835 | 3 | 305,278 | 4,713 | ,003 | |
| | 2-3 saat | 364 | 73,79 | 7,98 | G. içi | 43078,786 | 665 | 64,780 | | | |
| | 4 saat ve 0 saat | 162 | 71,54 | 7,93 | | | | | | | |
| | 12 | 76,00 | 9,34 | Toplam | 43994,622 | 668 | | | | | a ile c, b ile c |
| | Toplam | 669 | 73,46 | 8,11 | | | | | | | |

p<0,05. (a 0-1 saat, b 2-3 saat, c 4 saat ve üzeri, d 0 saat)

Tablo 6'ya göre ölçek genelinde ve 'Özdüzenleme' alt boyutunda günlük 0-1 saat sosyal medya kullananlar ve 2-3 saat kullananlar ile 4 ve saat ve üzeri sosyal medya kullananlar arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Buna göre 4 ve saat ve üzeri sosyal medya kullananların görüşleri diğerlerinden anlamlı derecede düşüktür. Genel olarak, 0-1 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin çoğu eleştirel düşünme alt boyutlarında en yüksek ortalama puanlara sahipken, 4 saat ve üzeri kullananların puanları daha düşüktür. Ancak, hiç sosyal medya kullanmayan öğrencilerin (12 katılımcı) çoğu alt boyutta daha yüksek puanlar aldığı dikkat çekmektedir. Genel eleştirel düşünme becerilerinde, sosyal medya kullanmayan öğrenciler en yüksek ortalama puana (76,00) sahipken, 4 saat ve üzeri kullananlar en düşük (71,54) ortalama puana sahiptir.

Tablo 7'de katılımcıların yıllık kitap okuma sayısına göre eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 7. Yıllık Kitap Okuma Sayısına Göre Görüşlerin Farklılaşma Durumu

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s. d. | Kareler Ortalaması | F Anova | p Anova | Fark Scheffe |
|----------------------------|----------|-------|-------|------|-----------------|-----------------|-------|--------------------|---------|---------|--------------|
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | 1-3 | 205 | 15,88 | 2,76 | G. arası | 78,167 | 4 | 19,542 | 2,800 | ,025 | |
| | 4-11 | 264 | 16,43 | 2,54 | G. içi | 4634,138 | 664 | 6,979 | | | |
| | 12-25 | 108 | 16,31 | 2,53 | | | | | | | |
| | 26 üzeri | 45 | 17,08 | 2,52 | Toplam | 4712,305 | 668 | | | | — |
| | Hiç | 47 | 15,78 | 2,98 | | | | | | | |
| Toplam | 669 | 16,24 | 2,65 | | | | | | | | |
| Öz düzenleme | 1-3 | 205 | 18,86 | 3,12 | G. arası | 191,457 | 4 | 47,864 | 5,177 | <.001 | |
| | 4-11 | 264 | 19,58 | 2,98 | G. içi | 6138,994 | 664 | 9,245 | | | |
| | 12-25 | 108 | 19,91 | 2,63 | | | | | | | |
| | 26 üzeri | 45 | 20,11 | 3,33 | Toplam | 6330,451 | 668 | | | | e ile c, d |
| | Hiç | 47 | 18,14 | 3,52 | | | | | | | |
| Toplam | 669 | 19,35 | 3,07 | | | | | | | | |
| Çıkarımda Bulunma | 1-3 | 205 | 12,82 | 2,09 | G. arası | 14,529 | 4 | 3,632 | ,938 | ,441 | |
| | 4-11 | 264 | 12,98 | 1,89 | G. içi | 2571,812 | 664 | 3,873 | | | |
| | 12-25 | 108 | 13,01 | 1,83 | | | | | | | |
| | 26 üzeri | 45 | 13,44 | 1,93 | Toplam | 2586,341 | 668 | | | | — |
| | Hiç | 47 | 12,93 | 2,09 | | | | | | | |
| Toplam | 669 | 12,96 | 1,96 | | | | | | | | |

Tablo 7. Devamı

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s. d. | Kareler Ortalaması | F Anova | p Anova | Fark Scheffe |
|---------------------------|----------|-------|-------|------|-----------------|-----------------|-------|--------------------|---------|---------|---------------|
| Kanıta Dayalı Karar Verme | 1-3 | 205 | 9,05 | 2,74 | G. arası | 49,798 | 4 | 12,450 | 1,619 | ,168 | |
| | 4-11 | 264 | 9,56 | 2,82 | G. içi | 5104,841 | 66 | 7,688 | | | |
| | 12-25 | 108 | 9,53 | 2,53 | | | | | | | |
| | 26 üzeri | 45 | 9,95 | 3,22 | Toplam | 5154,640 | 66 | | | | — |
| | Hiç | 47 | 9,17 | 2,64 | | | 8 | | | | |
| Toplam | 669 | 9,40 | 2,77 | | | | | | | | |
| Neden Aramaya Açıklık | 1-3 | 205 | 14,82 | 3,51 | G. arası | 141,955 | 4 | 35,489 | 3,389 | ,009 | |
| | 4-11 | 264 | 15,75 | 3,12 | G. içi | 6953,292 | 66 | 10,472 | | | |
| | 12-25 | 108 | 15,77 | 3,03 | | | | | | | |
| | 26 üzeri | 45 | 16,20 | 3,45 | Toplam | 7095,247 | 66 | | | | — |
| | Hiç | 47 | 15,72 | 2,78 | | | 8 | | | | |
| Toplam | 669 | 15,50 | 3,25 | | | | | | | | |
| Ölçek Geneli | 1-3 | 205 | 71,46 | 8,03 | G. arası | 1778,569 | 4 | 444,642 | 6,994 | <.001 | |
| | 4-11 | 264 | 74,31 | 8,14 | G. içi | 42216,053 | 66 | 63,578 | | | a ile b, c, d |
| | 12-25 | 108 | 74,56 | 7,34 | | | | | | | |
| | 26 üzeri | 45 | 76,80 | 8,42 | Toplam | 43994,62 | 66 | | | | |
| | Hiç | 47 | 71,76 | 7,64 | | 2 | 8 | | | | |
| Toplam | 669 | 73,46 | 8,11 | | | | | | | | |

p<0,05. (a 1-3 arası, b 4-11 arası, c 12-25 arası, d 26 ve üzeri, e hiç okumayan)

Tablo 7'ye göre ölçek genelinde 1-3 arası kitap okuyanların görüşleri, 4-11 arası kitap okuyanlar, 12-25 arası kitap okuyanlar ile 26 ve üzeri kitap okuyan kişilere göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. 'Özdüzenleme' alt boyutunda 12-25 arası ile 26 ve üzeri kitap okuyanların görüşleri hiç kitap okumayanlara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yıllık olarak daha fazla kitap okuyan öğrencilerin (özellikle 12-25 ve 26 ve üzeri kitap okuyanlar), eleştirel düşünme ölçeğinde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu, kitap okumanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 8'de katılımcıların lisans eğitim sürecinin herhangi bir konuya farklı açıdan bakabilme konusunda eleştirel düşünmeyi destekleme durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 8. Lisans Eğitim Sürecinin Herhangi Bir Konuya Farklı Açıdan Bakabilme Konusunda Farklılaşma Durumları

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ortalaması | F Anova | P Anova | Fark Scheffe |
|----------------------------|----------|-----|-------|------|-----------------|-----------------|------|--------------------|---------|---------|------------------|
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | Evet | 513 | 16,28 | 2,71 | G. arası | 35,354 | 2 | 17,677 | 2,517 | ,081 | |
| | Hayır | 67 | 16,62 | 2,41 | G. içi | 4676,951 | 666 | 7,022 | | | |
| | Kararsız | 89 | 15,71 | 2,42 | Toplam | 4712,305 | 668 | | | | — |
| | Toplam | 669 | 16,24 | 2,65 | | | | | | | |
| Özdüzenleme | Evet | 513 | 19,47 | 3,07 | G. arası | 32,029 | 2 | 16,015 | 1,693 | ,185 | |
| | Hayır | 67 | 18,92 | 3,43 | G. içi | 6298,422 | 666 | 9,457 | | | |
| | Kararsız | 89 | 18,97 | 2,77 | Toplam | 6330,451 | 668 | | | | — |
| | Toplam | 669 | 19,35 | 3,07 | | | | | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Evet | 513 | 12,96 | 1,90 | G. arası | 12,346 | 2 | 6,173 | 1,597 | ,203 | |
| | Hayır | 67 | 13,29 | 2,24 | G. içi | 2573,995 | 666 | 3,865 | | | |
| | Kararsız | 89 | 12,73 | 2,07 | Toplam | 2586,341 | 668 | | | | — |
| | Toplam | 669 | 12,96 | 1,96 | | | | | | | |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | Evet | 513 | 9,47 | 2,75 | G. arası | 37,031 | 2 | 18,516 | 2,410 | ,091 | — |
| | Hayır | 67 | 9,61 | 2,92 | G. içi | 5117,609 | 666 | 7,684 | | | |
| | Kararsız | 89 | 8,80 | 2,75 | Toplam | 5154,640 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 9,40 | 2,77 | | | | | | | |
| Neden Aramaya Açıklık | Evet | 513 | 15,61 | 3,15 | G. arası | 99,436 | 2 | 49,718 | 4,733 | ,009 | |
| | Hayır | 67 | 15,94 | 2,87 | G. içi | 6995,811 | 666 | 10,504 | | | a ile c, b ile c |
| | Kararsız | 89 | 14,55 | 3,91 | Toplam | 7095,247 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 15,50 | 3,25 | | | | | | | |
| Ölçek Geneli | Evet | 513 | 73,81 | 8,12 | G. arası | 759,524 | 2 | 379,762 | 5,850 | ,003 | |
| | Hayır | 67 | 74,40 | 7,89 | G. içi | 43235,098 | 666 | 64,918 | | | a ile c, b ile c |
| | Kararsız | 89 | 70,78 | 7,79 | Toplam | 43994,622 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 73,46 | 8,11 | | | | | | | |

p<0,05. (a evet, b hayır, c kararsız)

Tablo 8'e göre lisans eğitim sürecinin herhangi bir konuya farklı açıdan bakabilme konusunda destekleyici olduğunu düşünenler ile kararsız olanlar arasında anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır. Lisans eğitim sürecinin herhangi bir konuya farklı açıdan bakabilme konusunda destekleyici olduğunu düşünmeyenler ile kararsız olanlar arasında anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, lisans eğitim sürecinin herhangi bir konuya farklı açıdan bakabilme konusunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin genelini ve özellikle neden aramaya açıklık boyutunu geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, bu etki tüm eleştirel düşünme alt boyutlarında tutarlı değildir.

Tablo 9'da katılımcıların lisans eğitim sürecinin ön yargılardan uzaklaşma ve açık fikirli olma konusunda eleştirel düşünmeyi destekleme durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 9. Lisans Eğitim Sürecinin Ön Yargılardan Uzaklaşma ve Açık Fikirli Olma Konusunda Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Farklılaşma Durumları

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ortalaması | F Welch | p Welch | Fark Tamhane's T2 |
|----------------------------|----------|-----|-------|------|-----------------|-----------------|------|--------------------|---------|---------|-------------------|
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | Evet | 467 | 16,35 | 2,61 | G. arası | 21,043 | 2 | 10,522 | 177,967 | ,248 | — |
| | Hayır | 105 | 16,08 | 2,71 | G. içi | 4691,262 | 666 | 7,044 | | | |
| | Kararsız | 97 | 15,88 | 2,78 | Toplam | 4712,305 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 16,24 | 2,65 | | | | | | | |
| Özdüzenleme | Evet | 467 | 19,58 | 3,07 | G. arası | 93,856 | 2 | 46,928 | 185,168 | ,011 | a ile b |
| | Hayır | 105 | 18,59 | 3,31 | G. içi | 6236,595 | 666 | 9,364 | | | |
| | Kararsız | 97 | 19,06 | 2,70 | Toplam | 6330,451 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 19,35 | 3,07 | | | | | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Evet | 467 | 12,99 | 1,86 | G. arası | 1,074 | 2 | ,537 | 170,474 | ,885 | — |
| | Hayır | 105 | 12,93 | 2,21 | G. içi | 2585,267 | 666 | 3,882 | | | |
| | Kararsız | 97 | 12,88 | 2,15 | Toplam | 2586,341 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 12,96 | 1,96 | | | | | | | |
| Kanıt Dayalı Karar Verme | Evet | 467 | 9,57 | 2,72 | G. arası | 47,998 | 2 | 23,999 | 178,237 | ,052 | — |
| | Hayır | 105 | 9,03 | 2,88 | G. içi | 5106,641 | 666 | 7,668 | | | |
| | Kararsız | 97 | 8,94 | 2,84 | Toplam | 5154,640 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 9,40 | 2,77 | | | | | | | |
| Neden Aramaya Açıklık | Evet | 467 | 15,65 | 3,11 | G. arası | 42,352 | 2 | 21,176 | 172,060 | ,182 | — |
| | Hayır | 105 | 14,99 | 3,65 | G. içi | 7052,894 | 666 | 10,590 | | | |
| | Kararsız | 97 | 15,30 | 3,46 | Toplam | 7095,247 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 15,50 | 3,25 | | | | | | | |
| Ölçek Geneli | Evet | 467 | 74,16 | 7,98 | G. arası | 763,237 | 2 | 381,619 | 180,310 | ,004 | a ile b |
| | Hayır | 105 | 71,63 | 8,53 | G. içi | 43231,385 | 666 | 64,912 | | | |
| | Kararsız | 97 | 72,09 | 7,85 | Toplam | 43994,622 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 73,46 | 8,11 | | | | | | | |

$p < 0,05$. (a evet, b hayır, c kararsız)

Tablo 9'da gruplar arası varyanslar homojen dağılmadığından Welch testi sonuçları dikkate alınmış ve raporlanmıştır. Anlamlı farklılıklar için Tamhane's T2 sonuçları dikkate alınmıştır. Lisans eğitim sürecinin ön yargılardan uzaklaşma ve açık fikirli olma konusunda destekleyici olduğunu düşünenler ile düşünmeyenler arasında ölçek geneli ve 'Özdüzenleme' alt boyutunda anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır. Lisans eğitim sürecinin öğrencilerin özdüzenleme ve genel eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmede etkili olduğu, ancak diğer eleştirel düşünme alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 10'da katılımcıların lisans eğitim sürecinin kanıtlara dayanarak düşünme ve bir konu hakkında konuşurken kanıt dayandırma konusunda eleştirel düşünmeyi destekleme durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 10. Lisans Eğitim Sürecinin Kanıtlara Dayanarak Düşünme ve Bir Konu Hakkında Konuşurken Kanıta Dayandırma Konusunda Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Farklılaşma Durumları

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ortalaması | F Anova | p Anova | Fark Scheffe |
|-----------------------------------|----------|-----|-------|------|-----------------|-----------------|------|--------------------|---------|---------|--------------|
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | Evet | 511 | 16,37 | 2,64 | G. arası | 47,832 | 2 | 23,916 | 3,415 | ,033 | a ile c |
| | Hayır | 69 | 16,15 | 2,93 | G. içi | 4664,473 | 666 | 7,004 | | | |
| | Kararsız | 89 | 15,58 | 2,42 | Toplam | 4712,305 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 16,24 | 2,65 | | | | | | | |
| Özdüzenleme | Evet | 511 | 19,44 | 3,01 | G. arası | 17,947 | 2 | 8,973 | ,947 | ,389 | — |
| | Hayır | 69 | 19,07 | 3,79 | G. içi | 6312,505 | 666 | 9,478 | | | |
| | Kararsız | 89 | 19,04 | 2,82 | Toplam | 6330,451 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 19,35 | 3,07 | | | | | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Evet | 511 | 13,06 | 1,89 | G. arası | 21,681 | 2 | 10,840 | 2,815 | ,061 | — |
| | Hayır | 69 | 12,73 | 2,48 | G. içi | 2564,660 | 666 | 3,851 | | | |
| | Kararsız | 89 | 12,58 | 1,91 | Toplam | 2586,341 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 12,96 | 1,96 | | | | | | | |
| Kanıta Dayalı Karar Verme | Evet | 511 | 9,50 | 2,74 | G. arası | 25,034 | 2 | 12,517 | 1,625 | ,198 | — |
| | Hayır | 69 | 9,17 | 2,85 | G. içi | 5129,606 | 666 | 7,702 | | | |
| | Kararsız | 89 | 8,97 | 2,89 | Toplam | 5154,640 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 9,40 | 2,77 | | | | | | | |
| Neden Aramaya Açıklık | Evet | 511 | 15,59 | 3,24 | G. arası | 18,608 | 2 | 9,304 | ,876 | ,417 | — |
| | Hayır | 69 | 15,28 | 3,39 | G. içi | 7076,639 | 666 | 10,626 | | | |
| | Kararsız | 89 | 15,14 | 3,24 | Toplam | 7095,247 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 15,50 | 3,25 | | | | | | | |
| Ölçek Genel | Evet | 511 | 73,98 | 8,09 | G. arası | 611,973 | 2 | 305,987 | 4,697 | ,009 | a ile c |
| | Hayır | 69 | 72,43 | 8,78 | G. içi | 43382,648 | 666 | 65,139 | | | |
| | Kararsız | 89 | 71,33 | 7,28 | Toplam | 43994,622 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 73,46 | 8,11 | | | | | | | |

p<0,05. (a evet, b hayır, c kararsız)

Tablo 10'a göre, ölçek genelinde ve 'Bilgi Toplamaya İsteklilik' alt boyutunda p değerleri 0,05'ten düşük olduğu için, bu faktörlerde gruplar arası farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Özellikle 'Evet' ve 'Kararsız' grupları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Diğer faktörlerde ise p değerleri 0,05'ten yüksek olduğu için gruplar arası anlamlı farklar saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre lisans eğitim sürecinin kanıtlara dayanarak düşünme ve bir konu hakkında konuşurken kanıta dayandırma konusunda destekleyici olduğunu düşünenler ile kararsız olanlar arasında anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Tablo 11'de katılımcıların lisans eğitim sürecinde münazara ve tartışma çalışmalarına katılmalarının eleştirel düşünmeyi destekleme durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 11. Lisans Eğitim Sürecinde Münazara ve Tartışma Çalışmalarına Katılma Görüşünün Farklılaşma Durumları

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ortalaması | F Welch | p Welch | Fark Tamhane's 2 |
|-----------------------------------|----------|-----|-------|------|-----------------|-----------------|------|--------------------|---------|---------|------------------|
| Bilgi Toplamaya İsteklilik | Evet | 257 | 16,65 | 2,54 | G. arası | 79,622 | 2 | 39,811 | 387,006 | ,004 | a ile c |
| | Hayır | 256 | 16,11 | 2,65 | G. içi | 4632,683 | 666 | 6,956 | | | |
| | Kararsız | 156 | 15,78 | 2,76 | Toplam | 4712,305 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 16,24 | 2,65 | | | | | | | |
| Özdüzenleme | Evet | 257 | 19,81 | 3,07 | G. arası | 91,149 | 2 | 45,575 | 401,575 | ,009 | a ile b |
| | Hayır | 256 | 19,03 | 3,13 | G. içi | 6239,302 | 666 | 9,368 | | | |
| | Kararsız | 156 | 19,10 | 2,89 | Toplam | 6330,451 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 19,35 | 3,07 | | | | | | | |
| Çıkarımda Bulunma | Evet | 257 | 13,01 | 1,90 | G. arası | 14,079 | 2 | 7,040 | 391,532 | ,172 | — |
| | Hayır | 256 | 13,08 | 2,01 | G. içi | 2572,262 | 666 | 3,862 | | | |
| | Kararsız | 156 | 12,71 | 1,99 | Toplam | 2586,341 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 12,96 | 1,96 | | | | | | | |

Tablo 11. Devamı

| Ölçek | Grup | N | AO | S | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ortalaması | F Welch | p Welch | Fark Tamhane's 2 |
|---------------------------|----------|-----|-------|------|-----------------|-----------------|------|--------------------|---------|---------|------------------|
| Kanıtı Dayalı Karar Verme | Evet | 257 | 9,32 | 2,84 | G. arası | 3.371 | 2 | 1,685 | 406,30 | ,789 | — |
| | Hayır | 256 | 9,40 | 2,85 | G. içi | 5151,269 | 666 | 7,735 | 2 | | |
| | Kararsız | 156 | 9,51 | 2,53 | Toplam | 5154,640 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 9,40 | 2,77 | | | | | | | |
| Neden Aramaya Açıklık | Evet | 257 | 14,87 | 3,65 | G. arası | 165,257 | 2 | 82,628 | 412,85 | <.001 | |
| | Hayır | 256 | 15,93 | 3,04 | G. içi | 6929,990 | 666 | 10,405 | 8 | | b ile a, c ile a |
| | Kararsız | 156 | 15,82 | 2,72 | Toplam | 7095,247 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 15,50 | 3,25 | | | | | | | |
| Ölçek Geneli | Evet | 257 | 73,68 | 8,29 | G. arası | 58.080 | 2 | 29,040 | 399,58 | ,630 | |
| | Hayır | 256 | 73,57 | 8,14 | G. içi | 43936.541 | 666 | 65,971 | 0 | | — |
| | Kararsız | 156 | 72,9 | 7,79 | Toplam | 43994.622 | 668 | | | | |
| | Toplam | 669 | 73,46 | 8,11 | | | | | | | |

$p < 0,05$. (a evet, b hayır, c kararsız)

Tablo 11'de gruplar arasında varyanslar homojen dağılmadığından Welch ve Tamhane's T2 sonuçları dikkate alınmıştır. 'Bilgi Toplamaya İsteklilik' alt boyutunda fakültede tartışma ve münazara çalışmaları olduğunu düşünenler ile kararsız görüşte olanlar arasında evet diyenler lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. 'Özdüzenleme' alt boyutunda evet ve hayırlar arasında evet diyenler lehine farklılık bulunmaktadır. 'Neden Aramaya Açıklık' alt boyutunda hem evet ile hayır hem de evet ile kararsız görüşte olanlar arasında hayır ve kararsız diyenler lehine farklılaşma bulunmaktadır. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (p değerleri 0,05'ten büyüktür). Bu sonuçlar, münazara ve tartışma etkinliklerine katılma durumunun eleştirel düşünme becerilerinin bazı yönlerini desteklediğini göstermektedir.

Tablo 12'de katılımcıların fakülte dışı kaynak olarak eleştirel düşünmeyi desteklemek için bireysel kitap okuma durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 12. Fakülte Dışı Kaynak Olarak Eleştirel Düşünmeyi Desteklemek İçin Bireysel Kitap Okuma t- Testi Sonuçları

| Ölçek | Faktörler | Grup | N | AO | S | sd | t | p |
|--------------------------|----------------------------|-------|-----|-------|------|-----|-------|-------|
| Eleştirel Düşünme Ölçeği | Bilgi Toplamaya İsteklilik | Evet | 393 | 16,58 | 2,44 | 667 | 3.812 | <.001 |
| | | Hayır | 276 | 15,77 | 2,86 | | | |
| | Özdüzenleme | Evet | 393 | 19,74 | 2,86 | 667 | 3.930 | <.001 |
| | | Hayır | 276 | 18,78 | 3,27 | | | |
| | Çıkarımda Bulunma | Evet | 393 | 13,14 | 1,80 | 667 | 2.655 | .008 |
| | | Hayır | 276 | 12,72 | 2,16 | | | |
| | Kanıtı Dayalı Karar Verme | Evet | 393 | 9,80 | 2,68 | 667 | 4.539 | <.001 |
| | | Hayır | 276 | 8,82 | 2,81 | | | |
| | Neden Aramaya Açıklık | Evet | 393 | 15,97 | 2,94 | 667 | 4.440 | <.001 |
| | | Hayır | 276 | 14,82 | 3,55 | | | |
| | Ölçeğin Geneli | Evet | 393 | 75,25 | 7,71 | 667 | 6.995 | <.001 |
| | | Hayır | 276 | 70,92 | 8,00 | | | |

Tablo 12'deki t testi sonuçlarına göre fakülte dışı kaynak olarak eleştirel düşünmeyi desteklemek için bireysel kitap okuma durumu ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p < .001$; $p = .008$; $p < .001$; $p < .001$). Bu sonuçlar, kitap okumanın eleştirel düşünme ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre, fakülte eğitimi dışında kitap okuma faaliyeti, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyici etkiye sahiptir.

Tablo 13'te eleştirel düşünmeyi destekleyen kitap türlerine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 13. Eleştirel Düşünme ve Okunan Kitap Türleri t- Testi Sonuçları

| Kitap Türü | Eleştirel Düşünme Ölçeği | Grup | N | AO | S | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|--------------------------|-------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-----------|---------------|------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|-----------|---------------|------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|-----------|---------------|------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|-----------|---------------|------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|-----------|---------------|------|-----|-------|------|-----|-------|-------|-------|-----|-------|------|-----------|---------------|------|-----|-------|------|-----|-------|------|-------|-----|-------|------|-------|---------------|------|-----|-------|------|-----|-------|
| Dini | Ölçeğin Genel | Evet | 421 | 74,10 | 8,32 | 667 | 2.659 | .008 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Hayır | 248 | 72,38 | 7,64 | | | | Sosyoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 90 | 77,88 | 7,66 | 667 | 6.995 | <.001 | Hayır | 579 | 72,78 | 7,97 | Felsefe | Ölçeğin Genel | Evet | 124 | 77,00 | 7,68 | 667 | 5.635 | <.001 | Hayır | 545 | 72,76 | 7,99 | Pedagoği | Ölçeğin Genel | Evet | 84 | 76,19 | 8,10 | 667 | 6.995 | <.001 | Hayır | 585 | 73,07 | 8,04 | Tarihi | Ölçeğin Genel | Evet | 197 | 75,94 | 8,08 | 667 | 5.161 | <.001 | Hayır | 472 | 72,43 | 7,91 | Biyografi | Ölçeğin Genel | Evet | 83 | 76,40 | 8,79 | 667 | 3.557 | <.001 | Hayır | 586 | 73,05 | 7,93 | Psikoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 226 | 74,74 | 8,07 | 667 | 2.926 | .004 | Hayır | 443 | 72,81 | 8,06 | Edebi | Ölçeğin Genel | Evet | 422 | 73,75 | 8,19 | 667 | 1.194 |
| Sosyoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 90 | 77,88 | 7,66 | 667 | 6.995 | <.001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Hayır | 579 | 72,78 | 7,97 | | | | Felsefe | Ölçeğin Genel | Evet | 124 | 77,00 | 7,68 | 667 | 5.635 | <.001 | Hayır | 545 | 72,76 | 7,99 | Pedagoği | Ölçeğin Genel | Evet | 84 | 76,19 | 8,10 | 667 | 6.995 | <.001 | Hayır | 585 | 73,07 | 8,04 | Tarihi | Ölçeğin Genel | Evet | 197 | 75,94 | 8,08 | 667 | 5.161 | <.001 | Hayır | 472 | 72,43 | 7,91 | Biyografi | Ölçeğin Genel | Evet | 83 | 76,40 | 8,79 | 667 | 3.557 | <.001 | Hayır | 586 | 73,05 | 7,93 | Psikoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 226 | 74,74 | 8,07 | 667 | 2.926 | .004 | Hayır | 443 | 72,81 | 8,06 | Edebi | Ölçeğin Genel | Evet | 422 | 73,75 | 8,19 | 667 | 1.194 | .233 | Hayır | 247 | 72,97 | 7,97 | | | | | | | | |
| Felsefe | Ölçeğin Genel | Evet | 124 | 77,00 | 7,68 | 667 | 5.635 | <.001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Hayır | 545 | 72,76 | 7,99 | | | | Pedagoği | Ölçeğin Genel | Evet | 84 | 76,19 | 8,10 | 667 | 6.995 | <.001 | Hayır | 585 | 73,07 | 8,04 | Tarihi | Ölçeğin Genel | Evet | 197 | 75,94 | 8,08 | 667 | 5.161 | <.001 | Hayır | 472 | 72,43 | 7,91 | Biyografi | Ölçeğin Genel | Evet | 83 | 76,40 | 8,79 | 667 | 3.557 | <.001 | Hayır | 586 | 73,05 | 7,93 | Psikoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 226 | 74,74 | 8,07 | 667 | 2.926 | .004 | Hayır | 443 | 72,81 | 8,06 | Edebi | Ölçeğin Genel | Evet | 422 | 73,75 | 8,19 | 667 | 1.194 | .233 | Hayır | 247 | 72,97 | 7,97 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pedagoği | Ölçeğin Genel | Evet | 84 | 76,19 | 8,10 | 667 | 6.995 | <.001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Hayır | 585 | 73,07 | 8,04 | | | | Tarihi | Ölçeğin Genel | Evet | 197 | 75,94 | 8,08 | 667 | 5.161 | <.001 | Hayır | 472 | 72,43 | 7,91 | Biyografi | Ölçeğin Genel | Evet | 83 | 76,40 | 8,79 | 667 | 3.557 | <.001 | Hayır | 586 | 73,05 | 7,93 | Psikoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 226 | 74,74 | 8,07 | 667 | 2.926 | .004 | Hayır | 443 | 72,81 | 8,06 | Edebi | Ölçeğin Genel | Evet | 422 | 73,75 | 8,19 | 667 | 1.194 | .233 | Hayır | 247 | 72,97 | 7,97 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tarihi | Ölçeğin Genel | Evet | 197 | 75,94 | 8,08 | 667 | 5.161 | <.001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Hayır | 472 | 72,43 | 7,91 | | | | Biyografi | Ölçeğin Genel | Evet | 83 | 76,40 | 8,79 | 667 | 3.557 | <.001 | Hayır | 586 | 73,05 | 7,93 | Psikoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 226 | 74,74 | 8,07 | 667 | 2.926 | .004 | Hayır | 443 | 72,81 | 8,06 | Edebi | Ölçeğin Genel | Evet | 422 | 73,75 | 8,19 | 667 | 1.194 | .233 | Hayır | 247 | 72,97 | 7,97 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Biyografi | Ölçeğin Genel | Evet | 83 | 76,40 | 8,79 | 667 | 3.557 | <.001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Hayır | 586 | 73,05 | 7,93 | | | | Psikoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 226 | 74,74 | 8,07 | 667 | 2.926 | .004 | Hayır | 443 | 72,81 | 8,06 | Edebi | Ölçeğin Genel | Evet | 422 | 73,75 | 8,19 | 667 | 1.194 | .233 | Hayır | 247 | 72,97 | 7,97 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Psikoloji | Ölçeğin Genel | Evet | 226 | 74,74 | 8,07 | 667 | 2.926 | .004 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Hayır | 443 | 72,81 | 8,06 | | | | Edebi | Ölçeğin Genel | Evet | 422 | 73,75 | 8,19 | 667 | 1.194 | .233 | Hayır | 247 | 72,97 | 7,97 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Edebi | Ölçeğin Genel | Evet | 422 | 73,75 | 8,19 | 667 | 1.194 | .233 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Hayır | 247 | 72,97 | 7,97 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 13'teki t testi sonuçlarına göre, sosyoloji ve felsefe kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p = .005$; $p = .001$; $p = .008$; $p < .001$; $p < .001$). Pedagoği kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ile 'Kanıtı Dayalı Karar Verme' ve 'Neden Aramaya Açıklık' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p = .035$). Tarih kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ile 'Bilgi Toplamaya İsteklilik, Özdüzenleme ve Çıkarımda Bulunma' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p < .001$; $p < .001$). Biyografi kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ile 'Çıkarımda Bulunma, Kanıtı Dayalı Karar Verme ve Neden Aramaya Açıklık' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p = .001$; $p = .004$). Psikoloji kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ile 'Kanıtı Dayalı Karar Verme ve Neden Aramaya Açıklık' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p = .004$; $p = .003$; $p = .002$). Dini kitapları okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ve 'Özdüzenleme' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p = .008$; $p = .004$). Edebi kitapları okumayı tercih etme durumu ölçek genelinde farklılaşmaya neden olmasa da 'Kanıtı Dayalı Karar Verme ve Neden Aramaya Açıklık' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p = .012$; $p = .008$). Tabloya göre, çoğu kitap türünde (dini, sosyoloji, felsefi, pedagoği, tarihi, biyografi, psikoloji) okuyan grubunun eleştirel düşünme ölçeği ortalamaları okumayan gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, sosyoloji, felsefi, pedagoği, tarihi ve biyografi türlerinde t değerleri oldukça yüksek ve p-değerleri $< .001$ olup, bu durum bu farkların çok güçlü istatistiksel anlamlılığa işaret ettiğini göstermektedir. Dini ve Psikoloji türlerinde de anlamlı farklar vardır ancak bu farklar diğerlerine göre daha düşüktür. Edebi türünde ise, bu türde kitap okuyan grup ile okumayan grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .233$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrencilerine daha etkili bir şekilde öğretimlik yapmalarına yardımcı olacak unsurların en önemlilerinden biridir. Eleştirel düşünme, bilgiye erişim, problem çözme ve öğrencilere eleştirel bakış kazandırma konularında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının bu becerileri geliştirecek biçimde hazırlanması önemlidir. Bu sayede öğretmen adayları, geleceğin daha eleştirel düşünen nesiller yetiştirmeye katkı sağlayabileceklerdir. Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

İlahiyat Fakültesi öğrencileri ve DKAB dersi öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar, eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olmasa da pozitif yönde olduğunu (Coşkun, 2013, s. 157), eleştirel düşünme eğilimi ortalamasının yüksek seviyede olduğunu (İder & İpek, 2023, s. 190; Yüksel vd., 2021, s. 1123) göstermektedir. Ayrıca, doğruyu arama ve kendine güven dışındaki alt boyutlarda (açıkfırlılık, sistematiklik, meraklılık) orta veya (analitiklik) boyutunda yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları belirtilmektedir (Aşık Ev, 2014, ss. 452-454). Bununla birlikte, (analitiklik, sistematiklik ve açık fırlılık) alt boyutlarında orta düzeyde eğilim gözlenmiş (Coşkun, 2013, s. 157), bazı alt boyutlarda (doğruyu arama, sistematiklik ve olgunluk) orta düzeyde, diğerlerinde (açıkfırlılık, analitiklik, meraklılık ve

kendine güven) düşük düzeyde olduğu (Erdoğan, 2015, s. 340) tespit edilmiştir. Aynı zamanda, bilişsel esneklik düzeylerinin orta, eleştirel düşünme eğilimlerinin ise yüksek olduğu (Demirtaş vd., 2023, s. 736) ortaya konulmuştur. Bir başka çalışmada, eleştirel düşünme eğiliminin ortanın üzerinde, yüksek seviyeye yakın olduğu (Bilecik, 2019, s. 315) bulgulanmıştır. Farklı bölümlerden öğrencilerin de yer aldığı bir çalışmada, Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği'nde en yüksek puanı İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin aldığı tespit edilmiştir (Doğanay vd., 2007, s. 524). İlahiyat eğitiminin empati, iletişim ve uzlaşma becerilerini geliştirdiği (Ş. Turan & Nazıroğlu, 2021, s. 251), İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yüksek oranda yenilikçi ve sorgulayıcı özelliklere sahip olduğu (Yeğin, 2017, ss. 253-254) da eleştirel düşünme bağlamında dikkate alınabilecek bulgulardandır.

Öte yandan Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi, Tıp Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada, en düşük eleştirel düşünme puanını İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin aldığı belirlenmiştir (Duran, 2021, s. 71). Türkiye'de öğretmen adaylarıyla yapılan 88 çalışmanın analiz edildiği bir çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Taştı & Yıldırım, 2022, s. 561). Bu bulgu, diğer bazı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Alkın-Şahin vd., 2014, s. 1481; Can & Kaymakçı, 2015, s. 66; Güven & Kürüm, 2008, s. 63; Karaman, 2016, s. 339; Sağlam & Büyükuysal, 2013, s. 271; Türkmen, 2014, s. 78). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini orta (Durnacı & Ültay, 2020, s. 92; Karasakaloğlu vd., 2012, s. 218; Korkmaz, 2009, s. 5; Kuvaç & Koc, 2014, s. 52; Şen, 2009, s. 69) ve yüksek düzeyde (Aslan & Aybek, 2017, s. 381; Karalı, 2012, s. 93; Şenyiğit, 2016, s. 121) tespit eden araştırmalar da mevcuttur.

Bu bulgular, eleştirel düşünme becerilerinde pozitif eğilim olduğunu gösterse de bu becerilerin daha sistematik ve etkili bir şekilde geliştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Lisans eğitiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştiren program ve yöntemlerin dahil edilmesi, öğrencilerin bu becerilerinin daha fazla gelişmesini sağlayabilir. Böylece, daha bilinçli, eleştirel ve sorumlu bireyler haline gelmelerine de katkıda bulunmak mümkün olabilir.

Araştırma bulguları, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli faktörlerle ilişkili olduğunu ve lisans eğitiminin ilerleyen yıllarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini açıkça göstermektedir. Özellikle son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, daha alt sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olması, eğitimin eleştirel düşünmeye olumlu katkı sağladığına işaret etmektedir (Bilecik, 2019, s. 310; Taştan vd., 2001, s. 191). Bu bulgular, İlahiyat lisans eğitiminin, öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşıma yönlendirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde başka araştırmalara göre, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi çok düşük düzeyde olmasına rağmen, son sınıflarda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, alt sınıflara göre daha yüksektir. Bu durum, eğitim süresinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığını göstermektedir (Can & Kaymakçı, 2015, s. 80; Çolak vd., 2019, ss. 77-78; Karalı, 2012, s. 93; Koçer, 2021, s. 96; Şenyiğit, 2016, s. 123). Ancak 1. sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu (Çetinkaya, 2011, s. 103) ve sınıf düzeyinin eleştirel düşünme eğilimine etkide bulunmadığı (Durnacı & Ültay, 2020, s. 92; Erdoğan, 2012, s. 86; Türkmen, 2014, s. 79) bulguları da bulunmaktadır. Bu farklılıklar, eleştirel düşünme becerilerinin eğitim sürecinde sistematik olarak ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Lisans eğitiminin başlangıcından itibaren eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler ve etkinliklerin dahil edilmesi, bu becerilerin daha kalıcı ve etkili bir şekilde gelişmesini sağlayacaktır. Ayrıca, bu sürecin tüm eğitim hayatı boyunca sürekli desteklenebilmesi için, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir. Eleştirel düşünmenin sürdürülebilir bir beceri haline gelmesi için, eğitimcilerin bu süreci erken aşamalardan itibaren etkili bir şekilde planlaması ve yönetmesi gerekmektedir.

Eleştirel düşünme tutumlarının istihdam tercihleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Akademisyen olmayı tercih eden öğrencilerin eleştirel düşünme puanları, öğretmen veya din görevlisi olmayı tercih edenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgular, eleştirel düşünmenin öğrencilerin mesleki tercihlerinde etkili olduğunu ya da akademik kariyer yapmayı planlayan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bu beceride daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Akademisyenlik, İlahiyat Fakültesi mezunlarının daha fazla ilgisini çekmeye başlamıştır (İpek vd., 2024, s. 373; Uçar, 2017, s. 146). Akademik kariyer planlayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla ilgi gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, İlahiyat lisans programına eleştirel düşünme derslerinin eklenmesi, öğrencilerin bu temel beceriyi daha sistematik bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Yaran'ın (2022) bu amaçla kaleme aldığı kitap çalışması, eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek

kaynakların geliştirilmesi gerektiğine değinmektedir. İlahiyat lisans eğitiminin bu beceriyi daha çok vurgulayarak, donanımlı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeye katkıda bulunması büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada fazla sosyal medya kullanımının (günde 4 saat ve üzeri) eleştirel düşünme puanlarını olumsuz etkilediği, buna karşın daha az kullanan ya da hiç sosyal medya kullanmayan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Özellikle, günlük 0-1 saat arası sosyal medya kullanan ya da hiç kullanmayan öğrenciler daha yüksek eleştirel düşünme puanlarına sahipken, yoğun sosyal medya kullanımı (günde 4 saat ve üzeri) bu puanların düşmesine neden olmuştur. Bu bulgular, aşırı sosyal medya kullanımının dikkat dağınıklığına yol açarak derinlemesine düşünme süreçlerini zayıflatabileceğini düşündürmektedir. Nitekim İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, sosyal medyada geçirilen süre arttıkça, sosyal medyanın eğlence amaçlı kullanım oranının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal medyayı en çok gündemi takip etmek, can sıkıntısını gidermek, sohbet etmek, haberleşmek, eğlence ve eğitim amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle, günde 5 saatten fazla sosyal medyada vakit geçiren öğrenciler arasında eğlence amaçlı kullanımın en yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, sosyal medya kullanım süresi arttıkça, gündem takibi, sohbet, haberleşme, can sıkıntısını giderme, olumsuzluklardan kaçış, eğlence ve dinî paylaşımlar için kullanım oranlarının arttığı, ancak eğitim amaçlı kullanımın azaldığı görülmüştür (Yavuz, 2020, ss. 122, 126, 130). Daha önceki tarihlerdeki bir araştırmada ise, öğrencilerin büyük bir kısmının internet ve bilgisayar erişimine sahip olmadığı, interneti daha çok akademik amaçlarla (derslerle ilgili araştırma, ödev ve projeler için) kullandıkları bulunmuştur. Bu araştırmada, interneti ders amaçlı kullanan öğrencilerin sayısının, eğlence, güncel haberler ve ders dışı bilgi amaçlı kullanan öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir (Keskin, 2011, s. 229). Günümüzde ise, akıllı telefon kullanımı, öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli bir yer edinmiş durumdadır. İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırmada, öğrencilerin nomofobi (telefonsuz kalma korkusu) düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin akıllı telefonlarına aşırı bağımlı olmamakla birlikte, telefonsuz kalma durumunda belirli bir rahatsızlık veya endişe yaşadıklarını göstermektedir (E. Z. Turan & Becit İşçitürk, 2018, ss. 1943-1945). Bu sonuçlar, teknoloji kullanımının öğrencilerin yaşamında giderek daha önemli bir rol oynadığını ve bu durumun hem akademik hem de kişisel yaşam üzerinde bazı olumsuz etkiler oluşturabileceğini göstermektedir. Sosyal medyanın aşırı kullanımının eleştirel düşünme becerilerini olumsuz etkileyerek, dikkat dağınıklığına neden olabileceği ve düşünme becerilerini zayıflatabileceği söylenebilir. Bunun yanında, eğlence ve gündem takibi gibi amaçlarla yoğun sosyal medya kullanımının, eğitim amaçlı kullanımın önüne geçmekte olduğu ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha az zaman ayırmasına yol açtığı belirtilebilir. Bu sonuçlar, teknoloji kullanımının bilinçli bir şekilde yönetilmesinin ve eğitim süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Eğitimciler ve öğrenciler, bu dengeyi sağlamak için dikkatli bir yaklaşım benimsemelidir.

Bu noktada, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığının önemi vurgulanmalıdır. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları ve teknolojileri güvenli, etkili, etik ve bilinçli bir şekilde kullanma becerilerini içermektedir (MEB, 2020). Medya okuryazarlığı, medyanın bilinçli kullanımını teşvik ederek eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Gülay vd., 2023, s. 84; Kurt & Kürüm, 2010, s. 33). Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde de olsa pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, medya okuryazarlığı arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de yükseldiği ya da eleştirel düşünme eğilimlerinin artışıyla medya okuryazarlığının geliştiği gözlemlenmiştir (Karaman, 2016, s. 345). Ayrıca, sosyal ağ sitelerini kullanım amacının medya okuryazarlığını olumlu yönde etkilediği, bu etkinin eleştirel düşünme eğiliminin aracılık rolüyle daha da güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Ulu & Baş, 2020, s. 564). Bu bulgular, sosyal medya kullanımının, özellikle aşırı düzeyde olduğunda, bireylerin eleştirel düşünme yetilerini olumsuz etkileyebileceğini ve bu nedenle medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinin büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Eğitim süreçlerinde medya okuryazarlığı eğitiminin gündeme alınması, bireylerin sosyal medya kullanımlarını daha bilinçli bir şekilde yönetmelerini sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini artırabilir. Özellikle öğretmen adaylarının, gelecekte medya ile etkileşimde bulunan öğrencilerine doğru rehberlik yapabilmeleri için bu yetkinlikleri kazanmaları gerekmektedir.

Araştırmada yıllık kitap okuma sayısı arttıkça eleştirel düşünme ölçek puanlarının genelde yükseldiği tespit edilmiştir. Özellikle 26 ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrenciler, eleştirel düşünme ölçeğinde en yüksek ortalama puanı alırken, 1 ila 3 kitap okuyan öğrenciler en düşük ortalama puanı elde etmiştir. Bu veriler, düzenli kitap okumanın eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Benzer bir

araştırmada, aylık kitap okuma sayısı ile eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur; en yüksek puanı ayda dört kitap okuyanlar alırken, onları sırasıyla üç, iki, bir kitap okuyanlar takip etmiş, hiç kitap okumayanlar ise en düşük puanı almıştır (Duran, 2020, s. 168, 2021, s. 73). Kitap okuyan bireylerin eleştirel düşünme toplam puanlarının, kitap okumayanlara göre daha yüksek olduğu, açık fikirli olma, meraklı olma, başkalarının görüşlerini dikkate alma, kendine güvenme, araştırmacı olma ve durumları bütüncül değerlendirme gibi eleştirel düşünme eğilimlerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir (Alkın-Şahin vd., 2014, s. 1484). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Karasakaloğlu vd., 2012, s. 218; Koçer, 2021, s. 99; Şenyiğit, 2016, s. 137). Bir başka çalışmada ise bu ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu belirtilmiştir (Kırmızı vd., 2014, s. 364). Bu bulgular, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığını ya da eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumların güçlendiğini ortaya koymaktadır. Okunan kitap sayısı arttıkça eleştirel düşünme eğilimi puanlarının da yükseldiği tespit edilmiştir (Karasakaloğlu vd., 2012, s. 218; Koçer, 2021, s. 99; Şenyiğit, 2016, s. 137). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu açıkça göstermektedir. Bununla birlikte, doğrudan eleştirel düşünme konusunu ele almasa da bireysel yenilikçilik üzerine yapılan bir çalışmada, kitap okumanın öğrencilerin bireysel yenilikçilik puanlarında belirgin bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (Yeğin, 2017, s. 256). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını ele alan bir çalışmada da kitap okuma sıklığının istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Şen, 2009, s. 85). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterse de kitap okuma alışkanlığının her zaman eleştirel düşünme üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etki oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, düşünme becerilerinin geliştirilmesi için okuma alışkanlığının yanı sıra, okunan materyallerin niteliği ve bireylerin bu süreçlere yaklaşımı gibi farklı unsurların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle düşünme becerilerinin gelişiminde, okunan metinlerin analitik düşünme süreçlerini destekleyici özellikte olması ve bireylerin sorgulayıcı bir yaklaşımla okumaya yönelmesi etkili olabilir. Eğitim ortamlarında eleştirel düşünmeyi teşvik eden materyallere ve yaklaşımlara daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri açısından faydalı olacaktır.

Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kitap okuma faaliyetinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Veriler, düzenli kitap okumanın bu becerilere olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle, daha fazla kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen eğitimi programları ve pedagojik yaklaşımlar açısından önemli olup, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, farklı disiplinlere ait kitapların, eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli boyutları üzerinde farklı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Sosyoloji, felsefe, pedagoji ve tarih gibi soyut düşünmeyi ve eleştirel değerlendirmeyi gerektiren alanlarda okuma yapan bireylerin bu becerilerde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Kitap tercihlerinin çeşitlendirilmesi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Eğitim içeriği ve ders kitaplarının seçiminde bu bulguların göz önünde bulundurulması önemlidir.

Araştırma bulguları lisans eğitim sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, farklı konulara farklı açılardan bakma ve ön yargılardan uzaklaşma konusunda açık fikirli olma gibi belirli eleştirel düşünme boyutlarında lisans eğitim sürecinin olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özellikle felsefe ve din bilimleri bölüm derslerinin katkısı tespit edilmiştir (Taşkiran, 2013, s. 258). Ayrıca İlahiyat Fakültesi programının, bireyin dünyasını aydınlatarak şüphelerinden arınmasına, hem dünya hem ahiret perspektifinde bilgi ve donanım kazanmasına, yeni bakış açıları edinerek yaşamın zorluklarına hazırlanmasına yardımcı olması açısından işlevsel olduğu (Çinemre, 2019, s. 279) tespiti de bu bulguyu destekler niteliktedir. İlahiyat eğitimi, bireyin bilgi, düşünce ve davranışlarında değişim sağlarken, bu değişimi eleştirel düşünme, farklılıklara saygı gösterme ve hoşgörülü olma gibi niteliklerle desteklemektedir (Özenç, 2017, s. 28; Taştan vd., 2001, ss. 188-189). Bu tespitler doğrultusunda, İlahiyat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve kişisel gelişimlerini desteklediği, daha donanımlı ve hoşgörülü bireyler olmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgular, eğitim programlarının sadece bilgi aktarmakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda daha bilinçli ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeye yönelik bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Lisans eğitim sürecinin ölçeğin ‘Bilgi Toplamaya İsteklilik’, ‘Neden Aramaya Açıklık’ ve ‘Özdüzenleme’ gibi belirli alt boyutlarda daha güçlü etkileri olduğu, diğer alt boyutlarda ise bu etkinin daha az olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim sürecinin ‘Çıkarımda Bulunma’ ve ‘Kanıtı Dayalı Karar Verme’ boyutlarında etkili olmaması bu özelliklerin eğitim süreciyle daha az ilişkili olabileceğini veya bu becerilerin gelişiminin eğitim süreçlerinden bağımsız diğer faktörlerle daha fazla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, lisans eğitim sürecinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede belirli boyutlarda etkili olduğunu, ancak tüm boyutları eşit derecede desteklemediğini göstermektedir. Özellikle, çıkarım yapma ve kanıtı dayalı karar verme gibi becerilerde, eğitim sürecinin daha az etkili olması, bu becerilerin geliştirilmesi için farklı yaklaşımlar ve öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir. Öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen başlıca unsur olarak ezberci eğitimi ve anlatımla sınırlı yöntemleri nitelendirmişlerdir (Sağlam & Büyükuysal, 2013, s. 272). Bu bağlamda öğretim elemanlarının yenilikçi, işbirlikçi ve dijitalle uyumlu öğretim yöntemleri benimsemeleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini daha etkin bir şekilde destekleyebilir. Ancak, zaman kısıtlamaları, sınıf koşulları ve öğrenci sayısının fazla olması gibi engellerin, bu yöntemlerin kullanımını sınırladığı da göz önünde bulundurulmalıdır (Güneş, 2018, ss. 90-91; şahin vd., 2015, s. 64). Eğitim süreçlerinin daha esnek ve yenilikçi yaklaşımlarla güçlendirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini teşvik etmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları, lisans eğitimi, kitap okuma alışkanlıkları, mesleki hedefler ve sosyal medya kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli etkilerde bulunduğunu ortaya koymaktadır. Lisans eğitimi, özellikle felsefe ve din bilimleri gibi derslerle, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Düzenli kitap okuma alışkanlıklarının da eleştirel düşünme eğilimlerini güçlendirdiği belirlenmiştir. Mesleki hedefler de bu beceriler üzerinde etkilidir; özellikle akademisyenlik gibi analitik düşünme gerektiren mesleklere yönelen öğrencilerin daha yüksek eleştirel düşünme puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Sosyal medya kullanım alışkanlıkları ise eleştirel düşünme yeteneklerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Aşırı sosyal medya kullanımı dikkat dağınıklığına yol açabilirken, dengeli ve bilinçli sosyal medya kullanımı farklı bakış açılarına erişim sağlayarak bu becerileri destekleyebilir. Sonuç olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bu faktörlerin eğitim süreçlerinde dikkate alınması gerekmektedir. Öğretim üyeleri, öğrencilere sosyal medya kullanımını bilinçli bir şekilde yönetme becerileri kazandırarak, kitap okuma alışkanlıklarını teşvik eden materyaller ve etkinlikler sunarak, ayrıca mesleki hedeflere yönelik eleştirel düşünmeyi destekleyen çalışmalarla bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabilirler.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Lisans eğitim müfredatları, analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri geliştirmeye yönelik yöntemler ve etkinliklerle zenginleştirilebilir.
- Derslerde eleştirel düşünme becerilerinin kullanımını artırmak ve öğrenci katılımını teşvik etmek için Sokratik yöntem, grup çalışmalarını, proje çalışmalarını, vaka analizi, beyin fırtınası, tartışma gibi metotlar kullanılabilir ve dijital araçlardan yararlanılabilir.
- Öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesini sağlamak amacıyla, çeşitli disiplinlerden kitaplar okumaları teşvik edilebilir ve bu sayede eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin düzenli okuma alışkanlıklarını desteklemek amacıyla teşvik programları ve yarışmalar düzenlenebilir. Bu programlarda farklı türlerden ve disiplinlerden kitaplar önerilebilir.
- Sosyal medyanın eleştirel düşünme üzerindeki olası olumsuz etkileri konusunda öğrenciler bilinçlendirilebilir ve bu konuda eğitimler düzenlenerek farkındalıkları artırılabilir.
- Sosyal medyanın eğitim amaçlı ve etkili kullanılmasını teşvik edecek stratejiler geliştirilebilir.
- Akademik kariyer hedefleyen, yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerileri sergileyen öğrenciler için özel destek programları ve mentorluk sistemleri oluşturulabilir, bu programlar daha işlevsel ve etkili hale getirilebilir.
- Kariyer danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri tüm öğrencilere erişilebilir hale getirilerek, öğrencilerin mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olunabilir.
- Öğrencilere, eleştirel düşünme becerilerinin hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiği konusunda düzenli geri bildirimler verilebilir ve kişisel gelişim planları oluşturulmaları için destek sağlanabilir.
- İlahiyat fakültelerinin lisans eğitimi, eleştirel düşünme becerilerini bütüncül bir şekilde ele alacak ve kapsayıcı olacak şekilde yeniden tasarlanabilir.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimini anlamak için uzun vadeli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar, eğitim programlarının etkinliğini ölçmek için kullanılabilir.

Etik Beyan

“İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Tutumları ve Lisans Eğitimi Deneyimleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Yalova Üniversitesi Etik Kurullar Koordinatörlüğü’nün 15.11.2023 tarih ve 2023/142 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Teşekkür

Makalenin veri toplama sürecinde değerli katkılar sunan ve araştırmayı öğrencilerine ulaştıran kıymetli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Kaynakça

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. <https://doi.org/10.17051/ilo.2014.56482>.
- Ankara İlahiyat (2023). Vizyon ve misyon. <http://www.divinity.ankara.edu.tr/vizyon-ve-misyon/> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, S., & Aybek, B. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385. <https://doi.org/10.21547/jss.281737>.
- Âşık Ev, H. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları ve eleştirel düşünme (Celal Bayar Üniversitesi ilahiyat fakültesi birinci sınıf öğrencileri örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 425-456. Erişim adresi: https://isamveri.org/pdfrg/D03416/2014_32/2014_32_EVASIKH.pdf.
- Bilecik, S. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dinde yenilikçiliğe bakış açıları ve eleştirel düşünme eğilimi ilişkisi (NEÜ ilahiyat fakültesi örneği). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 293-322. <https://doi.org/10.33420/marife.633837>.
- Can, A. (2016). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633>.
- Coşkun, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (İlahiyat-egitim DKAB karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 143-162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2832/38488>.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59494/855122>.
- Çinemre, S. (2019). İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin ilahiyat fakültesi programına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 52, 265-286. <https://doi.org/10.29288/ilted.591076>.
- Çolak, İ., Türkkas Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 10(1), 67-86. <https://doi.org/10.19160/ijer.541861>.
- Demirtaş, Z., Takunyacı, M., & Yeşil, R. (2023). Din öğretimi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hittit İlahiyat Dergisi*, 22(2), 723-744. <https://doi.org/10.14395/hid.1334350>.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10345/126719>.
- Duran, M. E. (2020). *Eleştirel düşünce ve dindarlık* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, M. E. (2021). Eleştirel düşünme ve dindarlık: üniversite öğrencileri üzerine nicel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 23(43), 53-79. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.905315>.
- Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/58028/745003>.

- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities*. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, İ. (2015). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 15(1), 321-342. Erişim adresi: <http://marife.org.tr/pub/issue/37835/437034>.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eskişehir İlahiyat (2023). Vizyon ve misyon. <https://ilahiyyat.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/148/vizyon-ve-misyon> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Institute of Education Sciences. <https://philarchive.org/archive/faccta>.
- Gülay, E., Aydın, N., & Çelik, ř. (2023). Öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 67-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/refad/issue/78846/1305971>.
- Gürbüz, S., ve şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (Felsefe-yöntem-analiz)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8602/107132>.
- İder, S., & İpek, F. (2023). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerine bir inceleme. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 183-203. <https://doi.org/10.58568/firatilahiyyat.1343560>.
- İpek, Y., Arıcan, S., & Doğan, R. (2024). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim süreçlerinin kariyer eğilimi ve stresi açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 368-395. <https://doi.org/10.33206/mjss.1404852>.
- İslamoğlu, H., ve Alnaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- İstanbul İlahiyat (2023). Vizyon ve misyon. <https://ilahiyyat.istanbul.edu.tr/tr/content/misyon-vizyon-stratejik-amaclar-ve-degerler/misyon-ve-vizyon> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Karagöz, Yalçın. (2016). *İstatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350. <https://doi.org/10.19145/guifd.90435>.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., & Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59493/855102>.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19, 51-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/72000#page=57>.
- Keskin, Y. (2011). DKAB bölümleri öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanma durumları ve yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30), 211-233. <https://doi.org/10.17120/omuidf.96811>.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 354-367. <https://doi.org/10.7884/teke.267>.
- Koçer, N. E. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855964>.
- Kurt, A. A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34. <https://doi.org/10.20875/sb.92802>.
- Kuvaç, M., & Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59. <https://doi.org/10.19128/turje.181081>.
- MEB. (2020). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Klavuzu*. MEB. Geliş tarihi 01.09.2024 gönderen <https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>.
- OMU (2023). Vizyon ve misyon. <https://ilahiyyat.omu.edu.tr/tr/fakultemiz/misyon-vizyon> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özenç, A. (2017). Son sınıf öğrencilerine göre beklentileri karşılama ve mesleki hayata hazırlamada ilahiyat fakültelerinde eğitim (Dicle üniversitesi örneği). *International Journal of Kurdish Studies*, 3(1), 1-30. <https://doi.org/10.21600/ijoks.288954>.

- Sağlam, A. Ç., & Büyüksal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2459>.
- Sakarya İlahiyat (2023). Vizyon ve misyon. <https://if.sakarya.edu.tr/tr/icerik/3069/6689/misyon-ve-vizyon> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, Ç., Çakmak, N., & Hacımustafaoglu, M. (2015). Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 51-66. <https://doi.org/10.17679/ieufd.16211687>.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89. Erişim adresi: <https://www.dieweltdertuerken.org/makale-detay/turkce-ogretmeni-adaylarinin-elestirel-dusunme-tutumlarinin-cesitli-degiskenler-acisindan-degerlendirilmesi-23>.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşkıran, A. (2013). İlahiyat fakültesi müfredatında felsefe ve din bilimleri bölümü derslerinin yeri ve fonksiyonlarına dair bir araştırma (İlahiyat fakültesi öğrencileri örneği). *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 238-266.
- Taştan, A., Kuşat, A., & Çelik, C. (2001). Üniversite düzeyinde din öğretimi alan öğrencilerde eğitim sürecinde oluşan tutum ve davranış değişiklikleri -Erciyes üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği-. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 169-192.
- Taştı, Ö. Y., & Yıldırım, A. (2022). Critical thinking skills and dispositions of Turkish pre-service teachers: a systematic review of research. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(3), 561-604. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1062721>.
- Turan, E. Z., & Becit İşçitürk, G. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1931-1950. <https://doi.org/10.26466/opus.461523>.
- Turan, Ş., & Nazıroğlu, B. (2021). Dinî uzlaşma kültürü bağlamında ilahiyat eğitimi. *Darulfunun İlahiyat*, 32(1), 219-256. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/darulfunun/issue/62836/845950>.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, R. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin profili, akademik eğilimleri ve aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet algıları (İnönü üniversitesi örneği). *I.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 105-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ifd/issue/32024/546280>.
- Ulu, H., & Baş, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/56261/775763>.
- Yaran, C. S. (2022). *Kur'an'dan örneklerle eleştirel ve yenilikçi düşünme* (1. bs). Rağbet Yayınları.
- Yavuz, S. (2020). Sosyal medya kullanım amaçları üzerine bir araştırma: İlahiyat fakültesi öğrencileri örneği. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 99-132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bozifder/issue/55678/710573>.
- Yeğin, H. İ. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(4), 239-262. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.459398>.
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- YÖK (2023). YÖK meslek atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/meslek-lisans.php?b=20041> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, A., Kayacan, Ş. N., Çakmak, A., & Kizilgeçit, M. (2021). eleştirel düşünme eğiliminin dindarlık üzerine etkisi: İlahiyat fakültesi öğrencileri örneği. *Turkish Academic Research Review [TARR]*, 6(3), 1086-1132. <https://doi.org/10.30622/tarr.970684>.

EXTENDED ABSTRACT

The ability to engage in critical thinking, characterized by analyzing information, thinking logically and systematically, and evaluating knowledge, is fundamental for individuals, particularly for pre-service teachers, as it plays a crucial role in delivering effective instruction. This study delves into the critical thinking levels of Theology Faculty students and the various socio-pedagogical factors that influence these skills, with a focus on the impact of undergraduate educational experiences and external resources. Critical thinking stands as a foundational skill within the educational landscape, particularly within Theology Faculties, where it underpins the analysis of religious information, the development of logical and systematic thinking, and the capacity to evaluate knowledge. This study embarks on a comprehensive

exploration of the critical thinking dispositions of Theology Faculty students, with a lens on the undergraduate educational experience and the socio-pedagogical factors influencing these dispositions.

Role of Undergraduate Education: The findings of the study highlight the pivotal contribution of undergraduate education to the development of critical thinking skills. A correlation emerges between the students' advancement through their academic journey and the maturation of their critical thinking abilities. Senior students and those with clearly defined academic career goals demonstrate higher levels of critical thinking proficiency. This progressive enhancement suggests that educational experiences contribute significantly to cultivating these crucial skills.

Influence of Social Media and Reading Habits: A salient part of the study examines the impact of social media usage and reading habits on students' critical thinking skills. Excessive engagement with social media correlates with a detrimental effect on these skills, whereas a robust habit of book reading appears to positively influence them. Students who moderate their social media use and engage more frequently with books tend to score higher on measures of critical thinking. This dichotomy suggests a potential for both positive and negative influences on critical thinking through these activities.

Pedagogical Implications and Educational Reform: The insights garnered from the study indicate a need for the reconfiguration of undergraduate educational processes to foster the development of critical thinking skills. It advocates for the adoption of pedagogical strategies that provide diverse perspectives and promote reading habits, thus supporting the growth of analytical thinking. The study suggests that teacher training programs should incorporate methods and activities that encourage analysis, problem-solving, and creative thinking to produce educators capable of fostering a similar mindset in future generations.

Institutional Responsibilities: Theological institutions bear a considerable responsibility for nurturing the critical thinking capabilities of their students. The mission of these faculties, historically rooted in the rigorous and scientific examination of religious issues, underlines the current educational aims of such institutions. The study urges these faculties to critically evaluate their educational approaches and, if necessary, adjust them to better align with the objective of developing competent individuals with strong critical thinking skills.

Socio-Demographic Factors: The research delves into the relationship between critical thinking attitudes and socio-demographic factors such as gender, class level, employment preference, personality traits, and media engagement. The absence of significant statistical differences in critical thinking attitudes across gender and other socio-demographic variables suggests that these skills may not be inherently linked to these factors but can be shaped and improved through educational interventions.

Recommendations for Educational Enhancement: To enhance the critical thinking skills of theology students, the study presents several recommendations. These include enriching curricula with methods that develop critical competencies, using interactive discussions and group work in teaching, and fostering reading habits through structured programs. It further recommends that students be exposed to a variety of book genres to challenge their perspectives and promote the growth of critical thinking.

Conclusions and Future Directions: The study concludes that undergraduate educational experience and socio-pedagogical factors significantly influence the critical thinking dispositions of Theology Faculty students. While students generally exhibit above-average attitudes toward critical thinking, there is potential for growth and enhancement through educational reforms. The findings suggest that institutions and educators need to reassess their teaching methods and curricula to better nurture the development of critical thinking across all dimensions. Furthermore, the study underscores the importance of reading and the selective use of social media in fostering critical thinking. It recommends that educators embed activities that promote these skills into student experiences to prepare them for their future roles effectively. In light of the study's findings, it is evident that fostering critical thinking is a multifaceted endeavor requiring a concerted effort from both educational institutions and students. By adopting the recommended strategies, such as promoting reading and critical engagement with content, educators can significantly influence the development of critical thinking skills in their students. This development is crucial not only for the individual success of students but also for their capacity to contribute meaningfully to society as educators and informed citizens. The study calls for an ongoing commitment to this end, suggesting that the cultivation of critical thinking should remain a dynamic and central goal of higher education, particularly within the context of Theology Faculties.